

FORSKNING I PÆDAGOGERS PROFESSION OG UDDANNELSE

Professionalismens spændingsfelt

– om principledet professionalisme i udviklingen
af den pædagogiske læreplan i dagtilbud.

Naja Fibiger Hansen

cand.pæd. i pædagogisk psykologi. Adjunkt, VIA University College,
nafh@via.dk

Peter Møller Pedersen

ph.d. Uddannelsesdirektør, University College Nordjylland

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

I denne artikel fremlægges resultaterne af forsknings- og udviklingsprojektet ”Principledet professionalism i udviklingen af den pædagogiske læreplan i dagtilbud”. Projektet handler om, hvordan man på en professionel og pædagogisk måde kan arbejde med en styrket pædagogisk læreplan i dagtilbud. Projektet er gennemført som professionscirkler med et integreret forskningsspor i samarbejde med to daginstitutioner i Aarhus Kommune. Formålet har været at finde spor af en ny form for professionalism, en professionalism, den britiske professionsforsker Ivor Goodson kalder ”principledet professionalism”. Det er en form for professionalism, der hviler på sociale og etiske principper, og som fastholder de professionelle fagpersonlige engagement i et åbent samarbejde med omverdenen. I professionscirklerne i projektet findes der klare empiriske spor af en principledet professionalism i det, vi kalder professionalismens spændingsfelt. Gennem projektet udvikles en tankefigur, der kan være med til at identificere elementerne i den principlede professionalism. Tankefiguren kan bruges i den løbende refleksion i det pædagogiske arbejde og som grundlag for en løbende dokumentation og evaluering af praksis.

Abstract

This article presents the results of the research and development project “Principled Professionalism in the Development of the Educational Curriculum in Early Childhood Education”. The purpose of the project was (1) to find ways of working in a professional and pedagogical way with “the bolstered educational curriculum” which is on the verge of being implemented in Denmark and (2) to examine if there would be signs of what Ivar Goodson calls “principled professionalism”. We organized five profession-circle sessions in cooperation with two daycare centers in Aarhus Municipality. During those sessions we found clear signs of professionalism grounded on social and ethical purposes which can maintain the professionals’ professional commitment in an open collaboration with the outside world. A figure is developed in order to identify the elements of principled professionalism. The figure can be used in the continuous reflection of pedagogical work and as the basis for continuous documentation and evaluation of practice, and might be helpful in the further process of translation of the bolstered educational curriculum into practice.

Nøgleord

Professionalisme, professionsetik, dagtilbud, pædagogisk læreplan, professionscirkel, overskridelse

Keywords

Professionalism, early childhood education, principled professionalism, educational curriculum

Indledning: en ny professionalisme?

Daginstitutionsfeltet i Danmark er i øjeblikket genstand for en fornyet politisk opmærksomhed. I april 2017 offentliggjorde regeringen udspillet ”Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet” (Regeringen 2017a). Dette udspil har dannet grundlag for en politisk aftale i Folketinget af 9. juni 2017, en aftale, der i skrivende stund ikke er udmøntet i konkret lovgivning. Aftalen definerer tre indsatsområder, som styrker dagtilbuddene til gavn for alle børn: 1. Øget fleksibilitet og frit valg. 2. Bedre læring og trivsel for alle børn i et sammenhængende børneliv. 3. Høj kvalitet gennem faglighed og tydelig ledelse (Regeringen 2017b; 3).

Mens man i andre reformer på det pædagogiske område i de senere år har forsøgt sig med en detaljeret form for styring og omfattende krav til dokumentation rummer ”Aftalen om stærke dagtilbud” et andet syn på styring og ledelse i den offentlige sektor ved implementering af reformen. Ideen er, at der skal formuleres en læreplan for det pædagogiske læringsmiljø med udgangspunkt i ”et bredt læringsbegreb”. Læreplanen skal understøtte, at *”hvert barn er medskabere af sin egen læring i et pædagogisk læringsmiljø, som det pædagogiske personale og ledelse har ansvaret for at rammesætte og organisere”* (Elbæk m.fl., 2016; 11). Det fremgår af den politiske aftale, at der i modsætning til tidligere ikke skal opstilles mål for det enkelte barns læring inden for de seks temaer (Regeringen 2017b; 8).

Initiativet fra lovgivernes side aktualiserer spørgsmålet om, hvordan velfærdspolitiske beslutninger påvirker den daglige pædagogiske praksis i dagtilbud. Relationen mellem forskellige former for statslig styring og professionelles muligheder og udfordringer i det daglige liv og arbejde er på flere måder i opbrud lige nu - og derfor også et vigtigt genstandsfelt for professionsforskning.

I denne artikel beretter vi om et udviklings- og forskningsprojekt, hvori vi konkret har afprøvet hvordan man kan arbejde med oversættelse¹ mellem pædagogiske medarbejderes professionspraksis og den styring, som den politiske aftale lægger op til. En væsentlig inspirationskilde i denne afprøvning er den britiske professor Ivor Goodsons hypotese om principledet professionalisme. I projektets forskningsspor har vi arbejdet med spørgsmålet, om der i oversættelsen mellem professionspraksis og styring findes spor af denne principledede professionalisme.

Goodson’s analyser tegner et gennemgående billede af to de-professionaliseringstendenser, der viser sig ved, at professionerne i forbindelse med de senere års reformer og tiltagende politiske styring enten ukritisk overtager modeller og koncepter fra det politiske embedsværk, hvorved de reducerer sig selv til tekniske leverandører, eller i modstand og afmagt lukker sig om sig selv i en form for selvberørende praktikisme. I forsøg på at overskride denne dikotomi udvikler

1 Vi har valgt oversættelsesbegrebet her som et alternativ til implementeringsbegrebet eller andre lignende begreber. Inspirationen kommer fra Bruno Latours aktør-netværk-teori (Latour 2005). Latour låner begrebet fra Michel Serres, som bruger det til at beskrive en form for mediering, som på samme tid viderebringer og forstyrrer et signal. I en organisationsudviklings- og uddannelsesforskningskontekst bruges begrebet af Kjell Arne Røvik (2009, 2016). Det er vores påstand, at det arbejde, der er foregået i vores professionscirkler, er et illustrativt eksempel på en oversættelsesproces i praksis.

Goodson hypotesen om *principledet professionalism* som en tredje vej at gå i en ny velfærdsstatslig kontekst. Ambitionen er intet mindre end en generobring af professionalism, som hviler på moralske og etiske principper, og som i et åbent samarbejde med omverdenen håndterer de politiske kontrol-, og styringsmekanismer på en professionel måde. Denne hypotese er ikke egentligt empirisk underbygget i Goodsons arbejde, men han mener at finde spor af den i sine mange interviews (Goodson 2003; 131f).

Forsknings- og udviklingsprojektet "Principledet professionalism i udviklingen af den pædagogiske læreplan i dagtilbud" træder ind på den scene, hvor der ser ud til at være et opbrud, med det formål at afprøve, om der netop i den situation kan findes og fremmes spor af principledet professionalism. Projektet er gennemført i perioden forår 2016 – efterår 2017 i et samarbejde mellem Program for Etik og Dannelse i Professionel Praksis, VIA, Magistraten for Børn og Unge, Aarhus Kommune og BUPL Aarhus. Ansatte ved to daginstitutioner i Aarhus Kommune har deltaget i 5 møder i en professionscirkel i foråret 2017 sammen med to forskere fra VIA.

I det følgende vil vi først fremlægge det teoretiske og begrebsmæssige grundlag for projektet. Herefter redegør vi for projektdesign og metode. Vi viser efterfølgende, hvordan erfaringer fra projektet kan tolkes ind i det spændingsfelt, som Goodson optegner for professionalism, og vi gør opmærksom på de første spor af principledet professionalism, der viser sig. Artiklens sidste del handler om disse spor og om, hvilken betydning de kan have for forholdet mellem styring og professionspraksis.

Hypotesen: Principledet professionalism

Goodson har gennem de sidste tre årtier undersøgt relationen mellem forskellige styringsformer i velfærdsstaten og de professionelles liv, vidensformer og arbejde. Han har brugt gentagne livshistorieinterviews som metode til at undersøge læreres og førskolelæreres (arbejds)liv og vilkår i blandt andet England, USA, Canada, Norge og Sverige (Goodson 2000; Goodson 2003; Goodson och Numan 2003).

Som afsæt for formuleringen af en principledet professionalism bruger Goodson en professionsteoretisk analyseramme, hvor han sporer to former for professionalism, den klassiske og den praktiske professionalism. Gennem sine analyser fremfører Goodson svaghederne ved såvel den klassiske som den praktiske professionalism, hvilket fører ham frem til at argumentere for nødvendigheden af at definere en ny form for professionalism.

Den klassiske professionalism bygger ifølge Goodson på en særlig videnskabelig og specialiseret funderet viden og en stræben efter status og magt. Svagheden ved denne form for professionalism er, at den i en periode med politisk styring af professionerne, knytter sig til en markedsdominans, der medfører, at de professionelle giver afkald på autonomi, faglige standarder, værdier og definitionsmagt. Goodson skriver: *here the professional is the trained expert who will deliver, with*

technical and scientific facility, the guidelines and reforms as defined by policy makers, administrators and politicians (Goodson 2003; 128). Er denne tendens stærk nok, foregår der ifølge Goodson reelt en deprofessionalisering.

Praktisk professionalisme kommer frem som en reaktion på den klassiske professionalisme. Denne er kendetegnet ved at tildele anerkendelse og status til udøvernes praktiske viden og vurdering af deres eget arbejde. Den kan knyttes til Donald Schön's teori om den reflektive praktiker (Schön 1983) og til Jean Lave og Etienne Wengers teori om situeret læring og praksisfællesskaber (Wenger 2004, Lave & Wenger 2003). Som den klassiske professionalisme er den praktiske professionalisme også behæftet med svagheder; først og fremmest problematiserer Goodson, at praktisk professionalisme udelukkende hviler på lokal og praktisk viden, og at denne viden ikke nødvendigvis sikrer og rummer et tilstrækkeligt fagligt og etisk vidensgrundlag for, som Goodson skriver: *not all teacher's practical knowledge is educational, beneficial or socially worthwhile* (Goodson 2003; 130). Et andet kritikpunkt er, at den praktiske professionalisme, pga. tiltagende politisk ydrestyring, risikerer at lukke sig om sig selv i lokal snæversynethed og som en følge heraf dels nedtoner teoretiske og etiske diskussioner, dels mister blikket for den brede samfundsmæssige kontekst, som velfærdsprofessionerne er indrulleret i: *Teacher's individual and practical stories certainly provide a breathing space. However, at one and the same time, they reduce the oxygen of broader understandings* (Goodson 2003; 31). Med andre ord sporer Goodson en fare for, at den praktiske professionalisme mister blikket for samfundsmandatet og professionens sociale og samfundsmæssige projekt. I tråd hermed forhindres en tilstrækkelig oparbejdning af vidensgrundlag, der gør den praktiske professionalisme i stand til at analysere, forstå og stille spørgsmål til de makropolitiske implikationer, hvilket medfører, at professionen ukritisk indrulleres i snævre tekniske definitioner af professionalisme. Goodson nævner "national curriculum guidelines" i England som eksempel (Goodson 2003; 87).

Goodson udvikler hypotesen om den principledede professionalisme som et bud på den tredje form for professionalisme. Den hviler på *body of knowledge driven by a belief in social practice and moral purpose* (Goodson 2003; 131) og manifesterer sig i åbne dialoger med omverdenen og de politiske kontrol-, og styringsmekanismer. Vejen hertil er først og fremmest, at professionerne erkender og forholder sig åbent til den nye, velfærdsstatslig kontekst. Omvendt betoner Goodson fordringen om, at fagligt råderum og dialog med omverdenen muliggøres fra politisk side (Goodson 2003; 132). Her sporer Goodson aktuelt en politisk interesse i at højne professionalismen og et reelt ønske om at håndtere dikotomien mellem kontrol og professionel levering, blandt andet ved at overlade mere fagligt råderum til de professionelle selv. Han skriver: *The new accommodation being pushed for by central governments and corporate interests, is that the objectives and patterns of control are defined, but the management and delivery, and indeed the professional standards, are left to regulation by the occupational group* (Goodson 2003; 127).

For Goodson er det altafgørende for den principledede professionalisme, at den tager udgangspunkt i de professionelles engagement i "*moral and social purposes*" (Goodson 2003; 132). Dette engagement må betragtes som både et individuelt og et fælles anliggende, ligesom formål forbinder sig til såvel de nære relationelle sammenhænge som den samfundsmæssige sammenhæng. Det er vigtigt, at de professionelle får øget mulighed og ansvar for at udøve individuelle vurderinger i forhold pædagogisk praksis (ibid). Endelig betoner Goodson, at der skal være en forpligtigelse til at samarbejde "*with colleagues in collaborative cultures of help and support as a way of using shared expertise to solve the ongoing problems of professional practice*" (ibid; 132). Der skal altså være tale om en vilje til aktiv omsorg snarere end fokus på servicering af brugere af den offentlige sektor.

At være professionel på denne måde kræver, at de professionelle hele tiden er undersøgende og udviklende i forhold til egen og fælles praksis. Det skyldes ikke mindst, at forandringer er et vilkår, og at arbejdet består af en høj opgavekompleksitet (ibid).

I udviklingsdelen af vores projekt har vi brugt en fremgangsmåde, som vi håbede var velegnet til at give næring til en principledet professionalisme. Inden vi kommer til at redegøre nærmere for de spor af principledet professionalisme, vi finder og deres betydning for forholdet mellem professionspraksis og styring, vil vi ganske kort skitsere fremgangsmåden i projektet, herunder forholdet mellem projektets udviklingsspor og projektets forskningsspor.

Projektets opgave, fremgangsmåde og videnskabsteoretiske positionering

Projektet har haft til opgave at udvikle anbefalinger til, hvordan pædagoger, institutioner og kommuner kan arbejde med ny styrket læreplan på en professionel og pædagogisk måde (se Hansen og Pedersen 2017) (udviklingssporet) og herigennem undersøge om og hvordan Goodson's hypotese kan være beskrivende for professionalisme i en dansk pædagogisk kontekst (forskningssporet). I vores bestræbelse på at spore Goodson's hypotese om en principledet professionalisme har vi tilstræbt en indre sammenhæng mellem denne professionsforståelse og undersøgelsesdesignet. Det sker ved, at projektet tilstræber at skabe viden gennem forandring af verden gennem et aktivt og demokratisk samspil mellem forskere og praktikere. Projektet betragter forskere og praktikere som ligeværdige deltagere, der med hver deres positioner, perspektiver og betingelser tilfører og skaber viden, der kan åbne for overskridelser af deprofessionaliserings-tendenserne og dermed for nye deltagelsesmuligheder.

Projektet er gennemført som professionscirkler med et integreret forskningspor. Professionscirklen forstår vi inspireret af Jacobsen og Hedegaard som en samarbejdsform om udvikling af professionskompetence og -viden (Jacobsen & Hedegaard 2016). Forskningssporet sigter på at begrunde samarbejdsformen i forskningsviden, at bringe forskningsviden ind i samarbejdet samt at generere ny

viden gennem løbende og efterfølgende analyser af professionscirkelns indhold, processer og viden.

Professionscirklen (Jacobsen & Hedegaard 2013) ekspliciterer en professionsforståelse gennem formulering af tre forudsætninger for professionalism, der er parallelle til Goodson's formulerede principper, med betoning af engagement i moralske og sociale formål, den enkeltes ildhu og motivation samt en undersøgende tilgang til modvirkning af kritikløshed (Goodson 2003). Formålet er at sikre en indre sammenhæng mellem projektets grundlag, spørgsmål, design og gennemførelse. De tre forudsætninger for samarbejdsformen professionscirkler er: 1) et kritisk blik, som bygger på en teoretisk ramme for refleksion over sammenhænge, 2) en intentionalitet i form af en bevidst villen, som udtryk for et personligt projekt og en didaktisk vision med undervisningen og endelig 3) en undren i form af en parathed til løbende at stille spørgsmål og være undersøgende i forhold til erfarede spændinger mellem betingelser og intentioner (Jacobsen & Hedegaard 2013; 6).

I projektet vedkender vi os som forskerne professionens telos. Vi deler praktikernes interesse i at udvikle god professionel og pædagogisk praksis, og mere overordnet ønsker vi sammen med praktikerne at belyse professionen med henblik på at gøre den mere gennemskuelig for sig selv. Med den humanistiske forskningstraditions ord kan det betegnes som en udlægning af den pædagogiske virkelighed, så den får bedre forudsætninger for at realisere sig (se Biesta 2015b, Rothuizen 2016).

I forløbet deltog 2 pædagogiske ledere, 4 pædagoger og 2 pædagogstuderende fra to forskellige institutioner i samme dagtilbud samt to forskere fra professionshøjskolen. Kommunen kompenserede dagtilbuddene for den tid, de investerede i projektet. Efter ønske fra praktikerne fandt møderne i professionscirklen sted på professionshøjskolen. Der blev gennemført fem cirkelmøder af en varighed på tre timer over et halvt år. Mellem cirkelmøderne var deltagerne frikøbt til to timers arbejde med projektet om ugen.

Projektet blev organiseret og ledet af forskerne (Persson 2010). Dette gjorde vi ved at angive organiserings- og samarbejdsformen (se illustration 1) samt temaerne i professionscirklen, men uden at angive en på forhånd defineret og fastlagt indholdsramme for forløbet. Den blev udviklet undervejs, eftersom det lå os på sinde, at praktikerne skulle være med til at forme undersøgelsen og give indhold i temaerne gennem dialoger med hinanden og med os. Således deltog vi både som procesledere, facilitatorer og faglige dialogpartnere, der med vores faglige forudsætninger løbende 'forstyrrede' praktikerne med teoretiske tilbageløb og analytiske opsamlinger.

Princippet om deltagerstyring var et centralt omdrejningspunkt i projektets opstart, hvor vi som forskere betonedede vigtigheden i, at det var praktikernes selvformulerede problemstillinger, der skulle drive deres undersøgelse frem; ikke blot for at de følte ejerskab, men også for at den nye viden, de fik om arbejdet med ny styrket læreplan, kunne føres tilbage og sættes i spil hjemme i deres institutioner.

Konkret formulerede praktikerne følgende undersøgelsesspørgsmål *Hvordan kan vi få skabt det gode børnemiljø? Og hvordan får vi gentændt læreplansflammen, så alle får ejerskab?* I dette valg af problemformulering sporede vi et første kim til en principledet professionalisme, eftersom der i praktikerne betoning af at ville 'det gode' udtrykkes et engagement i det moralske spørgsmål, ligesom der i deres ønske om at få 'gentændt læreplansflammen' så alle får 'ejerskab' udtrykkes en ambition om at finde motivation og mening i arbejdet med eksterne styringstiltag. Heri ligger en anerkendelse af disse, og samtidig spores en vedholdenhed i forhold til at undersøge og finde svar på et oplevet problem med at håndtere eksterne styringstiltag i en professionel pædagogisk kontekst.

Forløbet formede sig som en vekselvirkning mellem læsning af udkast til den nye læreplan med efterfølgende dialoger på cirkelmøderne, hvor praktikerne fik tid til at forbinde sig til det nye politiske udspil ved at gå ind i en oversættelsesproces (se note 1). Sammen formulerede vi også "hjemmeopgaver", som stod i direkte forbindelse med de konkrete krav, reformen stiller til praktikerne (se figur 1, på side 87).

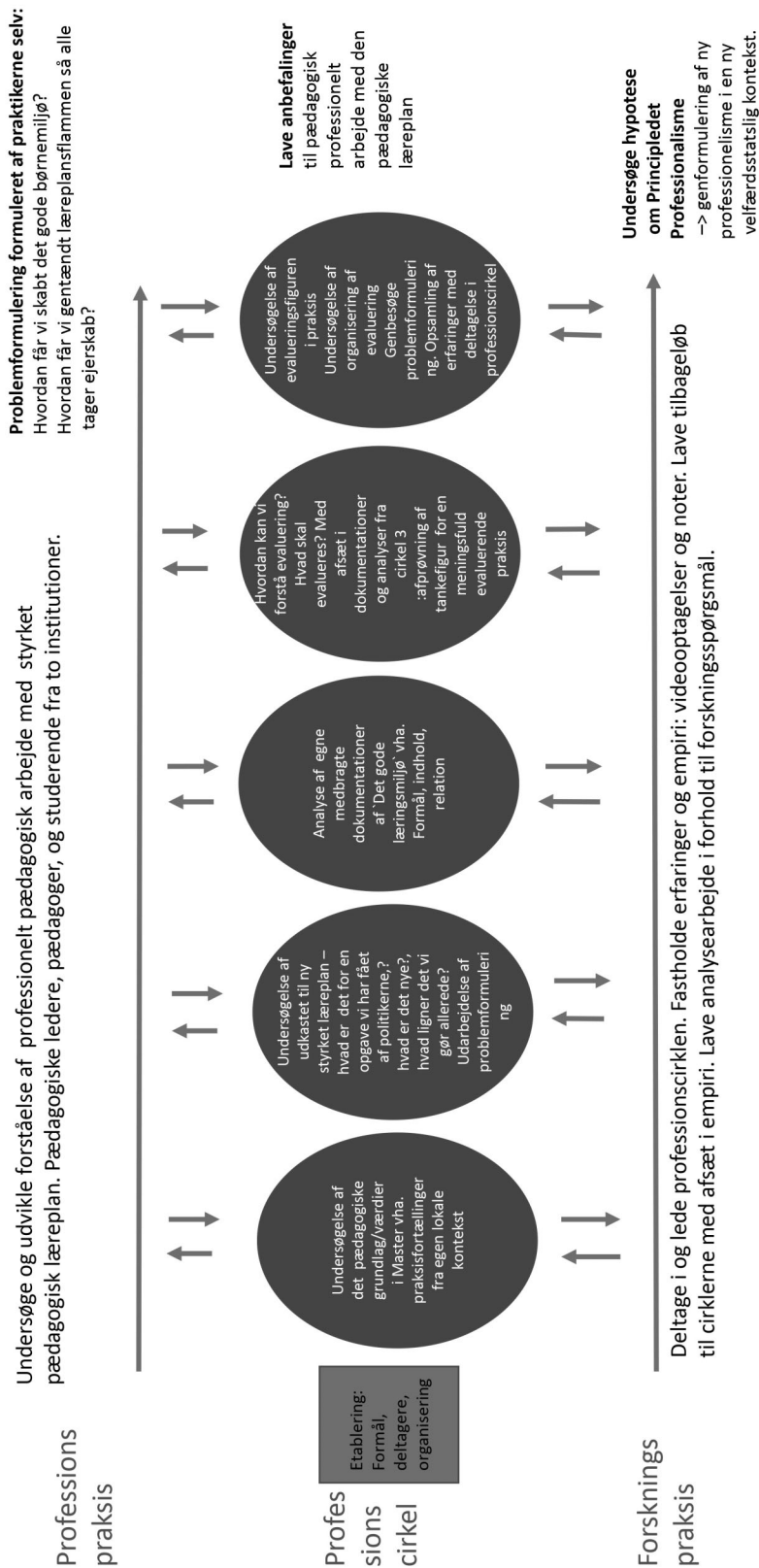
På denne måde udviklede vi en professionscirkel og et undersøgelsesdesign til sporing af principledet professionalisme, som kunne rumme en indbyrdes vekselvirkning mellem tre forbundne spor, nemlig professionspraksis, udvikling af professionsviden og forskningssporet. Den konkrete udmøntning af designet udfoldede sig undervejs gennem den tilstræbte balance mellem vores særlige forskningsinteresse og en ydmyghed og lydhørhed over for praktikerne egne forståelser og fortolkninger, hvorved projektet antog en eksperimenterende og emergerende karakter:

Professionalismens spændingsfelt

Som beskrevet har vi analytisk interesseret os for a) om vi, som Goodson, kunne finde empiriske spor af en principledet professionalisme i cirklerne, som vi har arbejdet med, og b) om vi kunne rammesætte diskussioner og refleksioner, som fremmer en sådan professionalisme.

En erkendelse, vi hurtigt kom frem til, handler om eksistensen af det, man kan kalde *professionalismens spændingsfelt*. I det empiriske materiale er der mange eksempler på modsatrettede eller konfliktende krav fra forskellige sider. Især er der fortællinger om eksterne krav, der ikke altid opleves som meningsgivende for den daglige praksis. Projektet med at indføre ny styrket læreplan fremstår i sig selv som et eksternt moment for deltagerne i projektet, men eftersom der på institutionerne ligger mange, allerede igangværende, indsatser og kommunale direktiver, bliver det også tydeligt, at det ikke er muligt at arbejde med ny styrket læreplan som en isoleret og afgrænset enhed. Eksempelvis nævnes: krav om dokumentationer ud af huset, dialogisk læsning, sprogkasser, SUS-materiale, READ, CLASS, sprogtest, paragraf 11 arbejde, lokale udviklingsplaner, områdeudviklingsplaner, klargøring til næste skridt og tidlig indsats. De eksterne betingelser

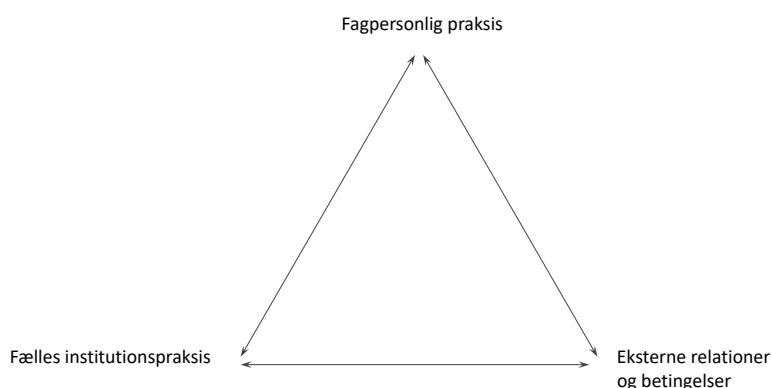
Projektdesign Professionscirkel i "Principledet Professionalisme i udviklingen af den pædagogiske læreplan i dagtilbud".



Figur 1: projektdesignet

samspil med den fælles institutionspraksis træder frem som et mangefacetteret og konfliktfyldt spændingsfelt i sig selv, som praktikerne oplever udfordrende at få til at spille sammen med det forestående læreplansarbejde. Som en af lederne udtrykker det: *"hvordan kan vi se de ting kommunen beder os om at lave, hvordan kan vi se dem smelte sammen med læreplanstemaerne og hvordan får vi koblet det, så det ikke bliver enten-eller, men både-og?"*

Forandring, spændinger og styring må betragtes som normale betingelser for det professionelle arbejde (Goodson, 2003). Goodsons forandringsteori med tre forandringsdomæner illustrerer hvad der er på spil i udviklingen af det professionelle arbejde: *det eksterne*, som er udefrakommende krav og betingelser, *det interne (institutionelle)*, som er den enkelte institutions fælles pædagogik og håndtering af eksterne betingelser i samspil med lokalkontekstuelle rammer og betingelser og *det fagpersonlige domæne*, som henviser til de fagpersonlige interesser og målsætninger, som den enkelte professionelle tilfører igangværende forandringsprocesser (Goodson 2003; 66). Se figur 2 for en illustration af professionalismens spændingsfelt.



Figur 2: Professionalismens spændingsfelt

Goodson påviser gennem en historisk analyse, hvordan de tre domæner på skift har været i ubalance, og at hastigt stigende forandringskrav og reformer har udeladt blikket for den enkeltes personfaglige engagement, med lavt engagement, de-motivation og *an accelerating sense of forgetting whole patterns of professional behavior* (Goodson 2003; 69) til følge. I værste fald fører det professionen ud i tekniske leverancer adskilt fra omsorgsgivende engagement og ejerskab eller i en form for selvberoende praktikisme, der ikke nødvendigvis sikrer et tilstrækkeligt teoretisk, kritisk og moralsk vidensgrundlag.

At finde og følge spor af principledet professionalisme i praksis

Vi valgte at indlede professionscirklen med et undersøgende fokus på værdigrundlaget for den styrkede pædagogiske læreplan. Deltagerne fik til opgave at nærlæse teksten om det pædagogiske grundlag og finde eksempler fra hverdagen på det gode børneliv. Gennem et indholdsbestemt fokus på fælles værdier og undersøgelse af disse gennem praksisfortællinger, der realiseres igennem professionscirkelns organiserings- og samarbejdsform, vækkes selvkritisk opmærksomhed og et ønske om at forholde sig undersøgende til egen praksis. Det viste der sig at være rigtig meget energi i, forstået som et ønske om at genfinde mening.

"Pæd 1: det er den fare man er faldet ned i, fordi man skulle alle de her ting, så er det bare sådan noget man skal. Og så skal vi det og så skal vi det. Vi glemmer helt at tænke på: hvad er ideen med det hele? - altså hvad ligger der nedenunderhvorfor er det vi GØR det? Så det er så fedt det der med, at vi skal hjem og tændes og brænde og finde ud af, hvorfor er det vi vil det her og ikke bare tænker, at vi skal have kørt de her naturuger og værksteder og så kører vi alle de der aktiviteter af i sådan en hovedløs retning.

Pæd 2: Ja og så tager vi nogle billeder og så sætter vi flueben, vi skal passe på, at det ikke bliver en tjekliste: der var lige noget bevægelse, og der var lige noget natur.

Pæd 1: ja liige præcis! Ja nu har vi dokumenteret og nu har vi gjort, og vi har dit og nu har vi dat, men nej, vi har ikke været der, hvor vi har, altså, det har ikke levet, vel? vi har ikke...der har ikke været ild i os!"

På trods af forskellige praksis de to deltagende institutioner imellem, får deltagerne øje på selvberoende prakticisme: de får øje på selvfølgeligheder i egen praksis, som viser sig at være umoralske/upædagogiske/de-professionelle. Efter lang diskussion om begrebet medbestemmelse – og uenighed om definitionen af dette – mødes de i en fælles opmærksomhed og undren over, hvordan man ude på begge institutioner praktiserer en objektgørelse og ydrestyring af børnene: begge institutioner praktiserer, at alle børn *skal* tisse, inden de skal spise...

"men hvad nu hvis de ikke skal tisse.... Kan man ikke have tillid til at et barn på fire selv kan mærke om der er noget på vej?!Altså hvis der var nogen der gjorde det mod os, jeg synes simpelthen det vil være så nedværdigende, ja lige præcis, det er skrækeligt at børn skal gøre noget på kommando fordi de voksne lige har tænkt det passer godt ind i skemaet"....vi ydrestyrer vores børn ALT for meget, vi skal vise dem tillid, se det enkelte barn i øjnene frem for at tale til dem som én stor gruppe. Det er simpelthen så vigtigt, for det er børnene, der er kerneopgaven".

Former for selvberoende de-professionel prakticisme afdækkes i cirklen, og der opstår et ønske om udvikling. Den selvkritiske undersøgende refleksion, der vækkes, udspiller sig i det dynamiske felt mellem de tre forandringsdomæner. *Det eksterne* er på spil i form af en ny styrket læreplan og vores tilstedeværelse, som iværksættere af arbejdet med at indføre arbejdet med læreplanen, *det interne* er på spil som en formulering af fælles værdier i den fælles institutionspraksis,

og det *fagpersonlige* er på spil i form af pædagogernes tydelige engagement i det pædagogiske grundlag. Der søges efter en (ny) balance mellem fagpersonlige, interne og eksterne forandringer (Goodson 2003; 96) i et dynamisk felt, hvor de tre domæner fortsat også vil trække i forskellige retninger.

Det ser ud til, at arbejdsformen i professionscirklen aktualiserer tegn på principledet professionalismisme. I det følgende vil vi med afsæt i vores teori og i erfaringerne fra professionscirkler udbygge og præcisere, hvordan principledet professionalismisme kan forstås og få betydning i feltet mellem styring og professionspraksis. Det gør vi ved at tematisere fire væsentlige spørgsmål.

1. Hvad sker der i professionalismismens spændingsfelt, når der er spor af principledet professionalismisme?
2. Hvad er det pædagogiske i pædagogers principledede professionalismisme?
3. Hvordan etablere en evalueringskultur med afsæt i principledet professionalismisme?
4. Hvordan kan principledet professionalismisme næres i den pædagogiske hverdag i institutionen?

Hvad sker der i professionalismismens spændingsfelt, når der er spor af principledet professionalismisme?

Goodson opererer med en ide om, at principledet professionalismisme kan vise sig i måden, hvorpå man søger balance eller forhandler mellem de tre forandringsdimensioner. Det er dog langt fra sikkert, at man kan forhandle sig til en samstemthed, hvis dimensionerne trækker i forskellige retninger. En søgen efter harmoni i et konfliktfyldt og komplekst felt vil nemt slå om i, at man trækker sig tilbage til at konstatere, at der er en uløselig konflikt mellem ekstern styring og professionel autonomi.

Vores analyser peger på, at det kan være mere produktivt at arbejde med en idé om "overskridelse" i relationerne mellem forandringsdomænerne. Rasmussen beskriver udfordringerne med overskridelse på denne måde: *"det nye og det gamle stilles over for hinanden som "enten eller" – så positionerne ikke kan befrugte hinanden, tænkes konkret og kritisk ind i og sammen med hinanden – så man ikke konkret kan finde det bedste og relevante, finde det kritisable og det der må overskrides (Rasmussen 2006: 728).* En sådan overskridelse imellem forskelligartede dimensioner er netop udfordringen i professionalismismens spændingsfelt. Et muligt eksempel på overskridelse opstod i første cirkel, hvor der var en diskussion om det, der kaldes "Klargøring til næste skridt":

"en ting er når det bliver meget formaliseret, fordi der er nogle forventninger fra skolen til børnehaven eller fra børnehaven til vuggestuen med hvilken retning, de her børn skal guides i, det bliver jeg altid sådan lidt provokeret af. Men det hænger jo rigtig godt sammen med det vi arbejder med i daginstitutionen i forhold til zonen for nærmeste udvikling. Altså om man kalder det klargøring til næste skridt eller om man bare kalder det trivsel og udvikling, for det handler jo om, at børn, der trives får

mulighed for at udvikle sigaltså jeg bryder mig ikke om det, når man siger det på den måde, for jeg synes det bliver så styrende på en eller anden måde, skolefikseret. Men hvis man bare taler om udvikling og om zonen for nærmeste udvikling, og at vi altid kigger på de enkelte børn, altså det enkelte barn og på gruppen og sørger for at arbejde med nærmeste udviklingszone og individuelt og for fællesskabet, så er det jo lidt det samme..."

Det vi ser her kan forstås som et eksempel på en principledet professionalisme, hvor pædagogen analyserer, læser og vurderer sin kontekst og laver en strategisk overskridelse. Gennem faglig refleksion afsøger og finder hun balance i spændingsfeltet mellem den eksterne styring, deres interne praksis og hendes eget fagpersonlige engagement, bl.a. udtrykt i omsorg: *"at se det enkelte barn og være der hvor børnene er"*

I cirkel tre blev følgende sagt i en diskussion om tjeklister:

"jeg er bare så optaget af, at vi skal passe på med ikke at, altså at det bliver sådan en tjekliste, at vi skal "vinge af" jeg er så optaget af, hvordan vi kan få fokus på det der er det vigtige i forhold til de her børn, for det bliver sådan noget med at så skal vi det og vi skal vi også det og vi skal også det med de der kasser (sprogkasser) og jeg tænker: hvor er børnene i alt det her?"

Udsagnet er et eksempel på udfordringen med at finde balanceringer i spændingsfeltet og på "kampen" for at tale formål i forgrund som konstituerende for principledet praksis. Taleren giver udtryk for, at *"det vender den forkerte vej rundt"* – de eksterne krav bliver vigtigere end barnet og den tilknytning, der skal ske til barnet. Løsningen kunne meget nemt blive enten en teknisk leverance i forhold til de eksterne krav – eller en selvforherligende practicisme – men her forsøger hun at finde en vej baseret på at *'koble det nok'*, for at finde balance i spændingsfeltet. Der ligger en accept af, at det eksterne ikke kan eller skal udelades: *'jeg ved godt det er noget, som er en del af vores arbejde'*, men det opleves som meget udfordrende at skabe en meningsfuld balance i spændingsfeltet. Også her kunne man i stedet for søge efter en overskridelse. Idéen om overskridelse peger direkte på, at implementering af styring ikke kan være en ensidig proces, dvs. at styringen skal finde en egnet form i professionspraksis, og at der netop dér ligger en aktiv rolle for principledede professionelle.

Hvad er det pædagogiske i pædagogers principledede professionalisme?

I professionscirkelns forløb fik vi brug for at blive mere specifikke omkring "the moral purpose", som konstituerer pædagogers professionspraksis. Vi så spor af den, vi ville trække den frem og give den en form, som så kunne bidrage til, at det blev nemmere for deltagerne at få øje på den og at give den plads. "Moral purpose" er ikke bare en frase, eller noget der er ens for alle professioner – på det pædagogiske område handler den specifikt om spørgsmålet om "god pædagogik".

Det er det, pædagogerne er optagede af, samtidigt med at det kan være svært at formulere sig mere præcist om det:

"Det er det levede liv, det børnene har gang i, det er det vi skal have forstørrelsesglas på, og det er det vi skal blive optagede af. Vi skal ikke blive optaget af hvordan får jeg i mit projekt alle de har læreplanstemaer kørt ind, og jeg skal også det og jeg skal også det, for så kommer vores fokus simpelthen væk fra børnene!!"

I forbindelse med arbejdet med evaluerings- og dokumentationsformer:

"evaluering: ikke kun et flueben man sætter, men skal være "noget levende dynamisk, altid pågående og det synes jeg giver så god mening hvis vi på en eller anden måde kan få det til at leve..... det er jo det der giver dynamikken og gør os skarper: hvad er det vi vil og hvorfor vil vi det... alt det der, det er jo det vi hele tiden skal blive ved medderfor det er fedt at være pædagog, så man hele tiden udvikler sig på sin faglighed... vi skal jo gøre det ypperligste for de her børn altså..."

Den nederlandske akademiske pædagog Gert Biesta tilbyder en tankefigur, der knytter formålet (the moral purpose) til konkret pædagogik. Han skriver: "*Education is a teleological practice, that is a practice that is not only framed but actually constituted by its purpose (in greek: telos)*" (Biesta, 2016; 199). Formål forstås som *det vi er her for*, eller som *det pædagogiske projekt vi deltager i*. Det er ikke noget, der direkte kan indgå i en instrumentel tænkning, det er snarere et orienteringspunkt, der gør, at man kan reflektere praksis i et bestemt lys og give den en retning.

Formål er konstituerende, derfor skal det også manifestere sig som noget *aktivt*, noget *levende*, noget som viser sig i nuet i den daglige praksis. En pædagog siger det meget præcist i cirklen:

"vi skal have fokus på hvordan gør vi det, hvordan gør vi det helt ned i detaljen,... ét er alle de her ord, ét andet er praksis. Tit så bliver det sådan noget ryggradspædagogikagtigt noget, med noget med: jamen det plejer vi bare lige at gøre eller det er sådan jeg selv er opdraget".

Biesta er også interesseret i den pædagogiske hverdag og gør derfor spørgsmålet om "god pædagogik" til et spørgsmål om formål, om indhold og om relationer. "*the point of education is that students learn something, that they learn it for a reason, and that they learn it from someone. ..."education always needs to engage with the question of content, purpose and relationships"* (Biesta 2015a; 76).

Vi introducerede derfor disse tre analysespørgsmål i cirkel 3 i forbindelse med medbragte praksisfortællinger om "det gode børneliv".

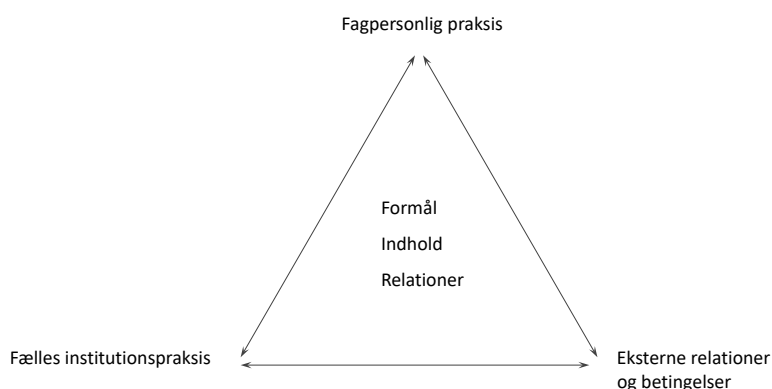
- *Formål:* hvad er det gode formål. Hvad er det pædagogiske? (jf. det pædagogiske grundlag i Master for en styrket læreplan)
- *Indhold:* Hvad er der på spil. Hvad vil vi bibringe børnene? Ex. læreplanstemaer. Indholdet kan sættes i spil i såvel planlagte aktiviteter som i hverdagen.

- *Relationer*: Hvordan tager vi professionelt ansvar i og for relationerne? Det gælder både børnenes relationer indbyrdes og vores egen deltagelse i samspil med børnene.

Gennem disse analysespørgsmål søgte vi en tydeligere artikulering af principledet professionalisme i vores samtaler. De udgør dermed en didaktisk model, der kan give deltagerne inspiration til at oversætte og håndtere den styrkede læreplan i spændingsfeltet i deres praksis.

Hvordan etablere en evalueringskultur med afsæt i principledet professionalisme?

Arbejdet i professionscirklen viser klare eksempler på, at det professionelle felt er komplekst og konfliktfyldt, men også, at deltagerne i cirklen både har vilje og forudsætninger for at håndtere det på en måde, så de hverken tipper over i en praktikisme, hvor det blot bliver de lokale værdier, der gælder, eller i en værdiforladt teknisk leverance. At få øje på det pædagogiske og de pædagogiske formål og at forbinde det til den daglige praksis gennem praksisfortællinger og refleksioner over praksisfortællinger synes at være væsentlige for principledet professionalisme. Arbejdet med udviklingen af principledet professionalisme anskueliggøres i figur 3:



Figur 3: principledet professionalisme bliver til

Vi udviklede figuren først for at kunne reflektere over praksisfortællinger, men senere også for at kunne arbejde frem mod meningsgivende evaluering og dokumentation af praksis. Deltagerne blev bedt om at bruge modellen i forskellige situationer hjemme – både planlagte og spontane aktiviteter. En af deltagerne gav udtryk for

”det gav bare SÅ god mening. Jeg savnede en sådan figur til vores MGP-projekt. Den sætter en ramme for refleksionen.....”

Figuren giver et sensitivt blik for det pædagogiske grundlag i læreplanen, og samtidig ansporer den til dialoger og selvkritiske vurderinger af, om vi når i mål med det, vi er sat i verden for at gøre (samfundsmandatet). Figuren repræsenterer projektets metodiske fund, der anskueliggør, hvordan principledet professionalisme kan være beskrivende for professionalisme i en dansk dagtilbudspædagogisk sammenhæng. Den kan bruges som ramme for systematisk evaluering af, hvordan der arbejdes i professionspraksissens spændingsfeltet, hvor den både kan bruges tilbageskuende og fremadskuende.

Hvordan kan principledet professionalisme næres i den pædagogiske hverdag i institutionen?

Vi konstaterer på det foreliggende grundlag, at principledet professionalisme findes og næres i professionscirklen, men findes den også i den pædagogiske hverdag? Dette spørgsmål kom op i forløbet, men også på det dialogmøde, vi afholdt med Aarhus Kommune efter professionscirklerne. I dialogmødet deltog foruden medarbejderne fra institutionerne også repræsentanter fra den kommunale forvaltning og fra den lokale BUPL-afdeling, som har fulgt projektet. Deltagerne gav udtryk for, at det er muligt at arbejde med refleksioner i retning af en principledet professionalisme inden for konteksten af professionscirklen. Men der opleves også vanskeligheder i at gennemføre den samme arbejdsform mellem cirkelmøderne hjemme i institutionen. I samtalerne identificeredes især to årsager til dette. For det første var der en oplevelse af manglende tid i hverdagen til at arbejde systematisk med værdigrundlag, dokumentation og refleksion. Der er mange praktiske gøremål, som ofte tilsidesætter planlagte refleksionsprocesser. Den anden årsag var af mere indholdsmæssig karakter. Ved den ene institution havde man planlagt et personalemøde, hvor den udviklede tankefigur skulle afprøves sammen med hele personalegruppen (se figur 3). Det viste sig, at det ikke var muligt at bruge figuren, før man havde været igennem en række andre processer – drøftelse af værdigrundlaget, afklaring af centrale begreber, forståelse af tankesættet i den styrkede læreplan mv.

Forskellen mellem arbejdet i professionscirklen og i hverdagen er bl.a., at vi som forskere har været med i cirklerne, men ikke er det i hverdagen. Den professionalisme, vi sporer, næres *også* af en analytisk og kritisk opmærksomhed, som vi som udefrakommende forskere bringer ind i cirklen. Principledet professionalisme er på en gang nærliggende og svært. Nærliggende, fordi deltagerne tilsyneladende nemt finder sig godt til rette i den position. Svært, fordi det *er* fyldt med spændingsfelter; en egentlig "harmonisk balance" er sjældent muligt, så der fordres en evne til at læse kontekst og til løbende at foretage undersøgelser af spændingsfeltet for at fastholde opmærksomheden på omdrejningspunktet: det pædagogiske formål, intentioner og fagpersonlige interesser.

Projektet har været en rejse i et på en gang nyt og alligevel ikke så ukendt land. Projektet har kunnet bidrage med et vist empirisk belæg for den form for

professionalisme, som Goodson kalder principledet. Men samtidig står vi tilbage med nye spørgsmål. Ikke mindst hvordan denne nye form for professionalisme kan næres i den travle hverdag med børnene i dagtilbuddene? Så der er nok at tage fat på i fremtidige projektet om principledet professionalisme.

Litteratur

- Biesta, Gert (2015a): What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education* 50:1 pp.75-87.
- Biesta, Gert (2015b): Teaching, teacher education and the humanities: reconsidering education as a Geisteswissenschaft. *Educational theory* 65:6 pp. 665-679.
- Biesta, Gert (2016): Improving education through research? From effectiveness, causality and technology to purpose, complexity and culture. *Policy Futures in Education*. 14:2 1pp. 94-210.
- Hansen, Naja Fibiger og Peter Møller Pedersen (2017): *Seks anbefalinger til pædagogisk professionel tilgang til arbejdet med ny styrket læreplan*. Internt arbejdspapir.
- Goodson, Ivor (2000): *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goodson, Ivor (2003): *Professional knowledge, professional lives*. *Studies in education and change*. Maidenhead: Open University Press.
- Goodson, Ivor & Ulf Numan (2003): *Livshistoria og professionsutveckling. Berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Goodson, Ivor (2007): *Professional viden, professionelt liv*. *Studier af uddannelse og forandring*. København: Frydenlund.
- Jakobsen, Carsten Linding og Karen Marie Hedegaard (2013): Professionscirkler – samarbejde om udvikling af undervisning i skolen og i læreruddannelsen. VIA. Pre-print.
- Latour, Bruno (2005) *Reassembling the Social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, Jean & Etienne Wenger (2003): *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Elbæk, Ida m.fl (red) (2016): *Master for en styrket pædagogisk læreplan. Pædagogisk grundlag og ramme for det videre arbejde med læreplanstemaer og få brede pædagogisk mål*. København: Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling.
- Person, Sven (2010): Forskningscirkler – en vejledning. Gjallerhorn nr. 12.
- Rasmussen (2006): Bevægelse, tænkning og organisation i professionelt arbejde. I: Psyke og logos 27:2.
- Regeringen (2017a): *Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet* http://www.stm.dk/multimedia/2017_staerke-dagtilbud_publication.pdf.
- Regeringen (2017b): Aftale om ”Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet”. <https://www.regeringen.dk/publikationer-og-aftaletekster/aftale-om-dagtilbud-staerke-dagtilbud-alle-boern-skal-med-i-faellesskabet/> Set 30-11-2017.
- Rothuizen, Jan Jaap (2015): *På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt. Ph.d. afhandling*. Aarhus Universitet.
- Rothuizen, Jan Jaap (2016): Pædagogik og viden - Om viden og væren. I: Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen (red): *Pædagogiske ballader. Perspektiver på pædagogens faglighed*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Røvik, Kjell Arne (2009): Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, Kjell Arne (2016): Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory. *International Journal of Management Reviews* Vol. 18, 290-310.
- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber – læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.